



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Sandra Marthina Chacon da Rocha

**POR DENTRO DA LINGUAGEM LÚDICA DO AUTISMO:
POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA

2018

SANDRA MARTHINA CHACON DA ROCHA

**POR DENTRO DA LINGUAGEM LÚDICA DO AUTISMO:
POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de graduado
em pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mendes Cabral A. Coelho

JOÃO PESSOA

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R672p Rocha, Sandra Martina Chacon da.

Por dentro da linguagem lúdica do autismo: políticas e práticas no ensino fundamental / Sandra Martina Chacon da Rocha. – João Pessoa, 2018.

51 f. : il.

Orientação: Fernanda Mendes Cabral.
Monografia (Graduação) – UFPB/CE.

1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Inclusão. 4. Práticas lúdicas. I. Cabral, Fernanda Mendes. II. Título.

UFPB/BC

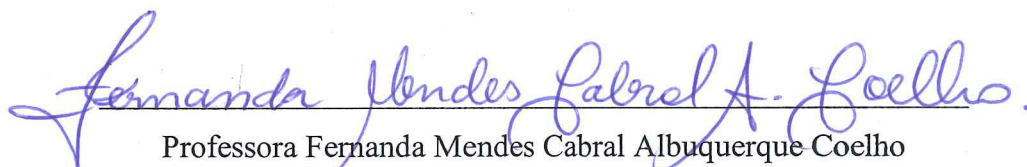
SANDRA MARTHINA CHACON DA ROCHA

**POR DENTRO DA LINGUAGEM LÚDICA DO AUTISMO: POLÍTICAS E
PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

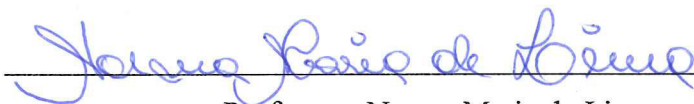
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de graduação em
Pedagogia pela Universidade Federal da
Paraíba.

Trabalho de Conclusão de Curso Aprovado em: 12 / 11 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Professora Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho
Doutora em Educação - UFPB/CE/EEBAS



Professora Norma Maria de Lima
Doutora em Educação - UFPB/CE/PSICOPEDAGOGIA



Emília Cristina Ferreira de Barros
Doutora em Educação - UFPB/CE/EEBAS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, por ser o meu guia, minha fortaleza, meu refúgio, em momentos de tribulações, e ao meu pai Pedro Martinho da Rocha (in memoriam), que me inspira até hoje.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus, o centro e o fundamento de tudo em minha vida, por renovar a cada momento minhas forças e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada.

A minha mãe Antônia Gomes Chacon que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldade, preocupando - se até com os problemas pelo quais passei durante esse período de construção acadêmica. Obrigada por contribuir com tantos ensinamentos, tanto conhecimento, tantas palavras de força, ajuda e dedicação.

Quero agradecer também a irmã Helen Flávia Chacon da Rocha, que embora iluminaram de maneira especial os meus pensamentos, a quem eu rogo todas as noites por fazerem parte da minha vida.

A minha orientadora, prof^a. Fernanda Mendes, que acreditou em mim; que ouviu pacientemente as minhas considerações partilhando comigo as suas ideias, conhecimento e experiências e que sempre me motivou. Quero expressar o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional e minha gratidão pela sua amizade, por ser uma profissional extremamente qualificada e pela forma humana que conduziu minha orientação.

RESUMO

Pensar o lúdico no universo autista envolve interlocuções teóricas e práticas diretamente relacionadas com as políticas nacionais de educação especial e educação inclusiva. Nesta acepção, esta pesquisa objetivou destacar as práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares como mediação para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança autista na Escola Básica da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, buscou-se refletir sobre as políticas de inclusão no contexto da educação especial; ressaltar os aspectos biopsicossociais do transtorno espectro autista e suas aplicações para o processo do ensino de aprendizagem da criança; e promover intervenções didático pedagógicas junto com a criança autista, utilizando metodologias lúdicas para estimular a aprendizagem. Caracteriza-se por uma pesquisa de campo descritiva, de abordagem qualitativa, cujas análises partiram de uma concepção dialética que compreende o fenômeno do particular para o geral, em diálogo com as concepções teóricas do ensino fundamental e das políticas educacionais. Portanto, o texto articula-se ao panorama histórico, leis e direito à educação da pessoa com deficiências no Brasil, lançando um olhar sobre o autismo e a importância da ludicidade em contextos de aprendizagem da criança autista. Os resultados apontam que as metodologias lúdicas promovem aprendizagem de modo significativo e estimulam a criatividade, o raciocínio, a imaginação e autonomia da criança autista. Práticas pedagógicas devem priorizar as atividades lúdicas, oferecendo um ambiente inclusivo e propício ao acolhimento e socialização da criança autista. Para tanto, torna-se necessário também que o professor saiba lidar com as diferenças e necessidades específicas destas crianças.

Palavras-chaves: *Autismo; Educação Especial; Inclusão; Práticas Lúdicas; Aprendizagem.*

ABSTRACT

Thinking about the playfulness in the autistic universe involves theoretical and practical dialogues directly related to the national policies of special education and inclusive education. This research aimed to highlight the pedagogical and playful interdisciplinary practices as mediation for the development and learning of an autistic child in the School At the Federal University of Paraíba. To do so, it sought to reflect on inclusion policies in the context of special education; to highlight the biopsychosocial aspects of autism spectrum disorder and its applications to the process of teaching children's learning; to promote pedagogical didactic interventions with the autistic child, using playful methodologies to stimulate learning. It is characterized by a descriptive field research of qualitative approach, whose analyzes started from a dialectical conception that understands the phenomenon of the particular for the general in dialogue with the theoretical conceptions of the infantile education and the educational policies. Therefore, the text is articulated to the historical panorama, the laws and the rights of education of the disabled person in Brazil, with a view on autism and on the importance of playfulness in the contexts of learning of the autistic child. The results show that playful methodologies promote learning in a meaningful way and stimulate the creativity, reasoning, imagination and autonomy of the autistic child. In this sense, pedagogical practices should prioritize play activities by providing an inclusive and supportive environment for the reception and socialization of the autistic child. Therefore, it is also necessary for the teacher to deal with the specific differences and needs of these children.

Keywords: *Autism; Special education; Inclusion; Playful Practices; Learning.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de turmas da Escola de Educação Básica.....	34
Quadro 2: Estrutura Física da Escola	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jogo dos Alfabetos	38
Figura 2: Jogo da família silábica.....	39
Figura 3: Jogo da figura dentro da palavra	40
Figura 4: Jogo de Troca Letras	40
Figura 5: Bingo de Letras	41
Figura 6: Jogo de Reações Facial	41
Figura 7: Atividade realizada por R.S	43
Figura 8: Atividade realizada por R.S	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 INCLUSÃO NÃO É PRIVILÉGIO, É CONVIVER COM AS DIFERENÇAS .	13
1.1 Panorama Histórico Político e Social da Educação Especial no Brasil	13
1.2 Panorama sobre os Direitos da Inclusão da Pessoa com Deficiência - Meta 04 ..	16
1.3 Panorama sobre as Leis da Inclusão da Pessoa com Deficiência	21
2 UM OLHAR SOBRE O AUTISMO	25
2.1 História do Autismo - Um passeio pelo tempo.....	25
2.2 Diagnóstico do Autismo e sua Elaboração	26
2.3 Tratamento Especializado e Reabilitação do Autismo	29
2.4 A Importância do Lúdico no Universo Autista.....	30
3 METODOLOGIA	33
3.1 Caracterização da Pesquisa	33
3.2 Campo de Pesquisa	33
3.3 Sujeito da Pesquisa	36
3.4 Procedimentos e Instrumentos	36
4 POR DENTRO DA LINGUAGEM LÚDICA DO AUTISMO: PLANO DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre o universo autista, muitas questões precisam ser previamente discutidas. Como por exemplo: o que é inclusão? Antes de tudo, inclusão é uma atitude, construída a partir da interiorização e aceitação da ação colaborativa e convivência com as diferenças, portanto, não pode ser atribuída, mas deve partir de uma concepção subjetiva de tolerância e garantia de respeito e dignidade da pessoa humana. Em outras palavras, incluir é a capacidade de entender e reconhecer o outro em suas especificidades, limitações, é partilhar e acolher as pessoas sem distinção e discriminação.

A inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada. (MINETTO, 2008, p. 98).

O atual contexto brasileiro das políticas de inclusão de pessoas com deficiências nas redes de ensino prioriza os ideais de justiça social e igualdade de direitos para qualquer ser humano. Neste sentido, a escola tem papel fundamental para a disseminação de uma cultura de respeito e tolerância às diversidades e diferenças. No Brasil, a inclusão vem caminhando a passos lentos, considerando-se que, geralmente, as práticas de inclusão se restringem às reformas arquitetônicas, como a criação de rampas ou adaptação dos espaços. Porém, a inclusão vai muito além disso, é necessário um espaço de diálogo alicerçado no respeito pelo outro, fazendo valer o sentido da educação:

Para oferecer uma boa qualidade nas experiências educacionais das pessoas com autismo no contexto escolar, é imprescindível a aquisição, a apropriação e a integração por parte da escola daqueles conhecimentos outrora situados fora dela. Urge uma integração do conhecimento produzido até hoje pelas diversas áreas para que seja disponibilizado e compartilhado na inclusão educacional escolar (SCHMIDT, 2013, p.19).

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em destacar as práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares como mediação para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança autista na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba. Além disso, buscou-se refletir também sobre as políticas de inclusão no contexto da educação especial; ressaltar os aspectos biopsicossociais do transtorno do espectro autista e suas implicações para o processo de aprendizagem da criança; e, por

fim, promover intervenções didático-pedagógicas junto a uma criança autista, utilizando metodologias lúdicas para estimular a aprendizagem.

O interesse pela temática surgiu ao cursar o 3º período do curso de Pedagogia, mais especificamente durante a disciplina de Educação Especial, ministrada pela professora Thaisa Caldas Dantas. Ela solicitou à turma que fizéssemos observações na escola de crianças autistas, para entendermos seu comportamento e suas formas de socialização e desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, também foi necessário observar as práticas e intervenções da professora em sala de aula. Durante esse período, tive a oportunidade de refletir sobre a relação entre a teoria e a prática no contexto da educação social, sobretudo no que se refere aos processos de inclusão. Daí surgiram alguns questionamentos que se tornaram, conseqüentemente, meus problemas de pesquisa: de que maneira o professor poderá promover a inclusão de crianças autistas na sala de aula? Através de metodologias lúdicas é possível estimular o desenvolvimento e a aprendizagem em crianças autistas e sua inclusão?

Neste contexto, parti do pressuposto de que a metodologia lúdica contribui diretamente para a formação e desenvolvimento biopsicossocial da criança autista, desde que bem planejada e executada. As práticas lúdicas integram o ideal de uma educação democrática e participativa, tendo em vista que sua estrutura exige a ação criativa, livre e crítica das crianças (ALMEIDA, 1994, p.41).

Portanto, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e do tipo estudo de caso. O campo de pesquisa foi a Escola de Educação Básica, situada no campus I da Universidade Federal da Paraíba. O sujeito de pesquisa foi uma criança autista com 10 anos de idade, do sexo masculino, do 4º ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas intervenções pedagógicas que priorizavam as estratégias lúdicas como suporte ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança com síndrome do espectro autista. A análise dos dados partiu de uma concepção dialógica entre os aspectos da realidade observada e as concepções teóricas da Educação Infantil e das políticas educacionais de inclusão.

Para uma melhor compreensão do trabalho, esse texto está dividido em quatro capítulos: no primeiro capítulo, que ora se encerra, estão inseridos a justificativa sobre a escolha do tema, os objetivos, algumas questões que nortearam a pesquisa e a síntese da metodologia. No segundo capítulo, mostra-se o panorama histórico da educação da

pessoa com deficiência no Brasil e os direitos legais de inclusão da pessoa com deficiência. O capítulo seguinte apresenta um olhar sobre o autismo, através da história do autismo, o diagnóstico, o tratamento especializado, a reabilitação e a importância do uso da linguagem lúdica no contexto escolar. O quarto capítulo destaca os passos metodológicos realizados e os dados obtidos durante as observações e execuções das intervenções pedagógicas. Já no quinto capítulo, discorre-se a análise das observações à luz da fundamentação teórica. Por fim, apresenta-se as considerações finais sobre os dados analisados e a experiência vivenciada.

1 INCLUSÃO NÃO É PRIVILÉGIO, É CONVIVER COM AS DIFERENÇAS

Esse capítulo trata do percurso histórico-social da educação especial no Brasil. Destacam-se as diretrizes nacionais e os tratados internacionais, nos quais as questões sobre deficiência foram sendo construídas de maneira gradual e sistemática, por meio de leis educacionais voltadas para esta população.

1.1 Panorama Histórico Político e Social da Educação Especial no Brasil

O conceito de educação especial vem passando por mudanças ao longo da história da educação brasileira, principalmente no que se refere às possibilidades de aprendizagem formal e informal da pessoa com deficiência. Consequentemente, descrever a história da Educação Especial no Brasil não é uma tarefa simples, uma vez que não encontramos na literatura disponível estudos sistematizados sobre o assunto (FERREIRA, 1989).

O direito à educação das pessoas com deficiência foi resguardado pela primeira vez na Constituição Brasileira em 1824 e reafirmado nas Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946. Durante longos anos, buscava-se a proteção da sociedade contra o adulto incapacitado físico e moral, ou seja, a educação era voltada ao atendimento destes sujeitos e tinha um fim explícito: retirar as pessoas com deficiências da convivência social, pois não se trataria de uma pessoa digna e merecedora do respeito de seus semelhantes ao não ter direito e oportunidades para realizar seus projetos.

Nesse contexto, a escola era destinada às crianças consideradas normais e as crianças com deficiência eram segregadas em espaços isolados da sociedade, quase sempre, em regime residencial. Até a década de 1970, a educação das pessoas com deficiências esteve sob a orientação de médicos, que tratavam a questão como patológica, na qual as pessoas eram tratadas como doentes e incapazes. Para grande parte da população, as pessoas com deficiência precisavam ser curadas pois suas capacidades de aprender estavam comprometidas.

A partir da institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser obrigatório em todo território nacional. No entanto, a referida lei, ao dispor sobre o direito

à educação das pessoas com deficiência, refere-se a elas como “excepcionais”, pois ainda eram vistas como doentes e inferiores em relação ao resto da população, tida como “normal”.

A partir da década de 1970, com a reformulação da LDB nº 5.692/71, a legislação educacional introduziu novos elementos a esta conjuntura, dos quais duas mudanças educacionais tiveram significativa importância para o progresso da educação de pessoas com deficiência no Brasil. O primeiro definia que o atendimento educacional com tratamento especial deveria ser destinado aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais; e o segundo referia-se aos que se encontravam em atraso considerável, tanto em relação à idade de matrícula, quanto aos superdotados, que também passaram a ter tratamentos diferenciados (BRASIL, LDB Lei nº 5.692/71).

Nessa acepção, os ambientes educacionais segregados da vida escolar não beneficiavam novos conhecimentos, a partir do convívio com colegas sem deficiência. A escola deve ser um ambiente educacional que se relaciona com as funções de apoio complementar e suplementar e contemplar: uma grande variedade de alunos com necessidades especiais ensinando igualmente todos dentro desse contexto educacional.

A partir da década de 80, a nova compreensão de educação da pessoa com deficiência se inicia no país, caracterizada pelo movimento da integração. Foi declarado pela ONU o ano internacional das pessoas com deficientes - AIPD, que teve como foco a concretização de igualdades de oportunidades para todos os deficientes na sociedade, com condições de vida equivalentes a todos os demais cidadãos. Como fruto desse movimento internacional, vários países passaram a congregar no seu ordenamento jurídico meios de defesa e proteção para as pessoas com deficiência.

O movimento pela integração da pessoa com deficiência reflete uma visão de inclusão educacional parcial, porque as práticas educacionais ainda permanecem segregadas, mesmo quando o aluno está em sala de aula regular. Nesse caso, ainda não é a escola que se transforma para receber os alunos com deficiências, mas são eles que têm que se adaptar às exigências impostas pela escola, o que evidencia um processo de exclusão, não tendo os recursos necessários para atender suas necessidades.

O movimento de integração não atendia ao que era proposto, nem tampouco ao que era esperado pelo movimento. Os alunos que não conseguiam sozinhos superar as barreiras ali encontradas eram excluídos das classes regulares, e aqueles que conseguiam permanecer na escola,

foram muitas vezes esquecidos pelos professores num cantinho de suas classes. A integração, pois, pouco contribui para a superação da discriminação desses alunos (BARBOSA, 2006, p. 28-29).

No final da década de 1980, a discussão sobre a igualdade com respeito à diferença, pela doutrina da proteção integral do sujeito com deficiência (FERREIRA, 2003), foi implementada na Convenção dos Direitos da Criança (ONU). Ela dispõe que os estados devem reconhecer que toda criança com deficiência física ou mental deve desfrutar uma vida plena e decente. Além disso, as iniciativas políticas estaduais precisam reconhecer o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais, estimulando e assegurando a todas uma assistência adequada ao estado de cada criança, de forma gratuita. Também precisam assegurar à criança deficiente o acesso à educação, de forma que ela atinja uma completa integração social.

Assim, a convenção constitui um instrumento de grande seriedade na luta pela garantia da educação das crianças com deficiência, através de suas ações para a completa integração. A convenção lança as bases das grandes mudanças que ocorreriam a partir da década de 90, com o surgimento do movimento de inclusão, conforme analisa-se a seguir.

Em 1989, foi constituído o movimento internacional pela publicação da Convenção dos Direitos das Crianças - CDC (ONU, 1989), que incentivava o compromisso social com a criança. Foi estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8069/90, que adotou em seu art. 1º a Doutrina de Proteção Integral a essa população e a obrigação de todos cuidarem da proteção e não discriminação das crianças e adolescentes, incluídas aqui, as pessoas com deficiências, ao definir o direito à permanência na escola e o direito ao atendimento educacional especializado.

Posteriormente, também se constituiu no Brasil um termo para o direito das pessoas com deficiência à sua integração social. Este documento dispõe também sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE), que se consolida legalmente com a LDB Nº 9.394/96, ao conceituar educação especial como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, LDB nº 9.394/96, Art. 58).

Esta ferramenta criminaliza a exclusão de estudantes com deficiência da rede de ensino brasileira. O art.8º da lei constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos, e multa, a atitude de:

Recusa suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, CF, art. 8).

Essa trajetória do movimento da educação especial no Brasil, marca a defesa dos direitos à educação de crianças, jovens e adultos, que por muito tempo foram privados de exercer seu direito à educação. Ainda na década de 1990, duas diretrizes internacionais foram implantadas a nível mundial, a Declaração de Educação para Todos (EPT, UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ambas tiveram um papel fundamental para a implantação de políticas públicas e ações que garantiam os direitos à educação das pessoas com deficiência:

Independentemente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiências; para eles, como qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal (GÓES, 2004, p. 40).

Nessa acepção, todas as reformas e garantias instituídas pelas políticas educacionais brasileiras e pelas ações dos movimentos sociais em defesa da Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, estão em consonância com os direitos humanos, os direitos da criança e do adolescente e os direitos das pessoas com deficiência, para que compreendam a extensão, o valor e a importância de seu papel como atuantes de proteção e promoção dos direitos no contexto educacional.

1.2 Panorama sobre os Direitos da Inclusão da Pessoa com Deficiência - Meta 04

A história ilustra que os direitos e leis que compreendem os direitos humanos fazem parte de forma diferente da vida de grupos sociais, como mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiências, grupos em desvantagens econômicas, pessoas

portadoras do vírus HIV/AIDS, dentre outros. Conforme os direitos do Plano Nacional de Educação, em sua meta 04, voltada para a educação especial, deve-se priorizar os seguintes critérios:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, PNE, Meta 04, 2014).

A ação dos movimentos sociais diversos já minimizou várias barreiras para requerer e expandir os direitos do plano nacional. Contudo, ainda continua a desigualdade trazida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade necessária para realizar o total desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2006). Ainda conforme os direitos da pessoa com deficiência, o Plano Nacional de Educação, em sua meta 04, elenca outros critérios:

(4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, PNE, Meta 04, 2014).

As pessoas que nascem com deficiências, ou as adquirem ao longo da vida, são sempre privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares (colegas, vizinhos, parentes), da vida escolar, do ingresso ao trabalho, atividades de lazer e culturais, entre outros. No âmbito da educação, dados oficiais atuais

Indicam que embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais se mantêm desiguais para os estudantes com deficiências: com muita frequência, aprendizes com deficiência são discriminados nas escolas brasileiras quando não tem o acesso aos recursos e apoios de que necessitam e garantidos por lei para estudarem em condições de igualdade com relação dos seus colegas (MEC/SEESP, 2008).

É, exatamente por isso, que é indispensável a aquisição de conhecimentos definidos na área de deficiência por parte de educadores e comunidades escolares, pois os direitos das pessoas com deficiências têm sido violados, uma vez que os educadores devem se tornar influentes da luta contra a sua invisibilidade, a fim de certificarem seus direitos à dignidade humana dentro e fora do contexto escolar. Conforme os direitos do Plano Nacional de meta 04 voltada para a educação especial, deve-se priorizar os seguintes critérios:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, PNE, Meta 04, 2014).

Se refletirmos sobre o dia-a-dia no Brasil, podemos perceber que convivemos muito pouco com pessoas com deficiências: elas não estão nas ruas, nos cinemas, no shopping, nos supermercados, nas escolas, nas universidades. Em muitos casos, estão escondidos em suas próprias casas, invisíveis na sociedade, o que se relaciona com o desconhecimento e ignorância sobre seus direitos, em geral, impactados por atitudes discriminatórias.

Acima tudo, para minimizar esse desconhecimento no processo educacional e na construção social, nos cabe, enquanto educadores, tomar a iniciativa para obter informações que são relevantes no exercício da sua função de educador envolvido com os ideais de justiça social e igualdade de direitos para qualquer ser humano. Dando continuidade aos critérios, o Plano Nacional de Educação em sua meta 04, assegura que os Estados devem também:

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (BRASIL, PNE, Meta 04, 2014).

Assim, requerer a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiências com condições

de acessibilidade, voltadas para a ampliação de recursos no ensino - aprendizagem para ter um bom desenvolvimento em todos os aspectos. Ademais, define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou integração social.

Compreende, assim, um olhar de percepção médica, indicando uma ação clínica de agir especificamente sobre o problema e curar ou recuperar, pois a educação especial serviria para reabilitar, ajustar, restaurar algo – o mínimo a ser oferecido. Com isso, seria possibilitado um nível oportuno de recuperação ou integração social que conseguisse alcançar as atividades do cotidiano ou pudesse favorecer os recursos da educação especial, conforme os demais critérios do Plano Nacional de Educação em sua meta 04:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, PNE, Meta 04, 2014).

Nesse caminho, promovem-se iniciativas do Ministério da Educação nos órgãos de pesquisa para obterem informações detalhadas no campo de atendimento aos alunos com deficiência, pois requerem atenção especial, tais como: o perfil, equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, marcou o início das ações e implementações de iniciativas políticas em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, a partir do pressuposto de que:

As necessidades básicas da aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema do sistema educativo (JONTIEN, DMET, art.3, 1990).

Dessa forma, passam a acreditar e compreender as razões pelas quais todos devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, devem encontrar as mesmas chances de formação humana, de aprendizagens e de participação na vida escolar para, no futuro, encontrar oportunidades de se tornarem cidadãos ativos na vida adulta. A educação especial também prioriza os processos de inclusão, parcerias institucionais e demais convênios. Deste modo, é seu papel:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, PNE, Meta 04, 2014).

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação nos processos de ensino-aprendizagem, requerendo parcerias com instituições comunitárias, sem fins lucrativos, relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

1.3 Panorama sobre as Leis da Inclusão da Pessoa com Deficiência

A política atual de Educação Especial, delineada na perspectiva da educação inclusiva, nos conduz a tentar adaptar o que pode ser considerado especial na educação escolar e que poderia contribuir com a escolaridade do aluno com deficiência. As diretrizes internacionais e legislações nacionais anunciam a preocupação com o especial, ou seja, podemos supor que se trata de uma proposição de oferecimento com caráter especial diferenciado, à exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ou seja, a Lei Nº 13.146/2015 se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e as liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

V - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

VI - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, Lei nº 13.146/2015, 2015).

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizadas institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básicas (BRASIL, 2001). Seguindo no cumprimento dessas determinações no Art. 28:

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; os tradutores e intérpretes de Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência de Libras; (Vigência) quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, Lei nº 13.146/2015).

Os serviços de apoio pedagógico especializados ocorrem nas classes comuns do espaço escolar, nas salas de recursos, por atuação de professores, intérpretes, e fora da escola, em classes hospitalares e ambiente domiciliar (BRASIL, 2001). Favorecendo o acesso à permanência, participação e a aprendizagem em instituições de ensino. Segundo o art.30:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, Lei nº 13.146/2015, 2015).

Não menos confuso tem sido o entendimento do que seja inclusão e a sua efetivação. Para alguns, a inclusão tem como espaço importante nas redes públicas de ensino, atender qualquer pessoa com necessidade especial que pode estar ligada a uma classe comum. Para outros, é necessário que os professores das redes regulares se atualizem para esta nova realidade.

O que de fato decide a qualidade de ensino é a importância dos trabalhos voltados para a política de integração sociocultural no campo das políticas sociais. Significa educar, não como sinônimo exclusivo de escola, mas como trabalho de acesso à cidadania, como um espaço cultural.

Portanto, discutir educação requer um posicionamento de reflexão acerca dos entendimentos e posicionamentos por meio dos quais irão avaliar e discutir seu objeto de estudo. Isso parece questionável, porém, quando trabalhamos com uma área como essa, na qual a presença dos sinais preconceituosos decorridos da construção de si mesmo é tão marcante, esse dado é indispensável. Nesse sentido, a análise deve estar voltada para uma concepção relacionada com a discussão polarizada de segregação-integração, discussão que está incluída nas políticas e não unicamente nas técnicas e procedimentos.

2 UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

O capítulo que ora se inicia trata dos aspectos históricos e sociais da Síndrome do Espectro Autista. Para tanto, dialoga com os pressupostos teóricos da psicologia e das políticas de inclusão social e da educação especial.

2.1 História do Autismo - Um passeio pelo tempo

Segundo Pereira (2009), a palavra “autismo” deriva do grego “autos” que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utilizá-la foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, no ano de 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia: o isolamento social.

De acordo com Stelzer (2010), o cientista Leo Kanner (1943) realizou um estudo com 11 crianças que apresentavam isolamento social extremo, apego aos hábitos, preferências por objetos animados em detrimento das pessoas, ecolalia imediata, tardia e inversão pronominal. Kanner (1943) criou o conceito da “mãe geladeira” ao descrever o comportamento observado por ele nas mães das crianças com autismo, pois preferiu que elas mostrassem contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, não obstante do alto grau de desenvolvimento intelectual.

Após um ano, o pediatra Hans Asperger (1944), realizou uma experiência semelhante à de Kanner (1943). Asperger divulgou em sua tese de doutorado, a psicopatia autista da infância e chamava as crianças que estudou de “pequenos mestres”, devido à desenvoltura de falar minuciosamente sobre um tema.

A partir da década de 1960, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, ao publicar textos de grande importância para o estudo desse assunto, inclusive traduzindo para o inglês os trabalhos de Hans Asperger, divulgando suas teorias, foi a primeira pessoa a apresentar a tríade de sintomas: alterações na sociabilidade, comunicação, linguagens e padrão alterado de comportamento, que podem ocorrer em vários graus de intensidade, com diversas manifestações (STELZER, 2010).

Na mesma década, o psicólogo comportamental Ole Ivar Lovaas, indica a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), adentrou a ideia de que as crianças com autismo aprendem aptidões novas através do método de terapia comportamental.

Na década de 80, o autismo recebeu um reconhecimento especial recebendo a denominação adequada e com critérios específicos. Desde então, a dificuldade passou a ser tratada como uma síndrome, como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose.

A terceira edição do DSM (APA, 2002) foi divulgada nessa mesma década, listando o autismo infantil em um grupo denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em sua revisão denominada DSM-III-R – manuais usados por profissionais da área médica e de saúde mental, pois o autismo ainda era visto por diferentes enfoques através das revisões desses guias médicos. Com o DSM IV – TR (1993 e 1994), houve melhor definição e alinhamento do autismo.

Logo após, em dezembro de 2008, a ONU decretou o dia 2 de abril como sendo o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, com adeptos em várias partes do planeta. O evento pede mais atenção aos transtornos do espectro autista, que afetam cerca de 70 milhões de pessoas em todo mundo, segundo a ONU, sendo mais comuns em crianças do que Aids, câncer e diabetes juntos (ONU, 2008).

No Brasil, o Dia Mundial de Conscientização do Autismo tem obtido cada vez mais adeptos e pessoas envolvidas, com iluminações em azul (cor definida para o autismo). Aliás, foi um termo para que o Brasil ingressasse de vez no percurso dos países que apoiam o WAAD. Hoje, temos várias instituições por todo Brasil que são aliadas à AMA - Associação de Amigos do Autista (1983 e 1984). A associação tem por finalidade acolher, informar e habilitar famílias e profissionais com o papel social amplo de ajuda a todas as famílias com autismo. A Associação Brasileira de Autismo (ABRA) reúne as associações de pais e amigos do autista e representa todos aqueles que batalham pelos direitos das pessoas com autismo em âmbito educacional.

2.2 Diagnóstico do Autismo e sua Elaboração

A imagem vista nesse histórico do autismo é somente um flash de um mundo que se abre para o conhecimento de pessoas que muito podem nos instruir para pensar sobre esse tema e compreender as várias faces do mundo complexo do autismo. As alterações transitam pela tríade das deficiências nas áreas social (necessidade de uniformidade e rotina), de comunicação-linguagem (verbal e não verbal) (interesses restritos e limitados) e de comportamento (comportamentos repetitivos). No entanto, nem sempre todos os problemas aparecem juntos no mesmo caso, o chamado Transtorno Global do Desenvolvimento, que engloba as seguintes caracterizações: Transtorno do Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de RETT, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

De acordo com a APA (2014), é preciso que o diagnóstico seja concretizado com êxito. É essencial que o profissional tenha bastante conhecimento do assunto e que entenda profundamente os desempenhos infantis de forma geral ao avaliar cada fase da vida, pois os primeiros sinais do autismo manifestam-se necessariamente antes dos 3 anos de idade o que faz com que os profissionais da área de saúde busquem o diagnóstico precoce com riqueza de detalhes, a fim de segurar os acontecimentos narrados pelos pais e cuidadores ao avaliar o paciente como um todo.

Sabe-se que existem poucos recursos instrumentais para a realização do diagnóstico do indivíduo com suspeita de autismo e, mesmo com muitos estudos na área, não existe nenhum marcador biológico que possibilite um exame preciso para a confirmação ou não desse diagnóstico. Outro fator importante a ser salientado é a forma como ocorrerá a comunicação do diagnóstico de autismo aos pais. É um processo delicado, que promove uma oportunidade única aos profissionais em estabelecerem uma aliança de confiança com eles, e para que possam elaborar o diagnóstico de forma mais coerente possível e menos estressante (BOSA, 2013. P. 2 -50).

A observação da criança, o relato dos pais, cuidadores e professores são básicos para a coleta de informações, mas algumas ferramentas podem ser úteis nessa fase do diagnóstico e da investigação clínica, como a Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ABC) e o Questionário de Verificação do Autismo (ASQ). Todos esses recursos ainda estão em fase de validação (APA, 2014).

Vale ressaltar que os exames devem ser solicitados caso a caso. Para alguns pacientes, é indispensável a realização de exames de neuroimagens, como a ressonância

nuclear magnética do cérebro, eletroencefalograma (EEG), eletrocardiogramas (ECG), avaliação de erros do metabolismo e exames laboratoriais (APA, 2014). Mas existem algumas dicas que servem de auxílio para dar o primeiro passo rumo ao diagnóstico do autismo:

- a) Durante a fase de aleitamento, os bebês podem apresentar dificuldades de sucção e não aceitar mamar;
- b) Alterações de sono;
- c) Hábitos alimentares restritos;
- d) Dificuldades em compartilhar momentos;
- e) Podem apresentar movimentos repetitivos;
- f) Costumam não responder ao chamado, como se tive com problemas auditivos;
- g) Não apresenta movimentos antecipatórios;
- h) Muitas sofrem com o contato físico;
- i) Tendem a ter pouco ou nenhum contato visual;
- j) Muitas apresentam hipersensibilidade;
- k) Podem apresentar ecolalia;
- l) Preferem ficar isoladas e quietas;
- m) Falta de comunicação adequada;
- n) Podem ter interesses restritos;
- o) Crises de birras intensas.

Nesse sentido, a qualquer alteração notada, devem dirigir-se a um especialista, mesmo que não tenha dúvida do diagnóstico (BOSA, 2006). No caso do autismo, é melhor pecar por excesso do que por descuido, isso pode mudar o rumo de uma vida. Assim que as averiguações clínicas sobre as causas do espectro autismo são realizadas, a criança precisa dar início ao tratamento, pois os sintomas existem e precisam ser minimizados.

2.3 Tratamento Especializado e Reabilitação do Autismo

Com o tratamento especializado, novas portas e perspectivas se abrem com modificações consideráveis desse panorama, pois é preciso que uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores) trabalhem de forma integrada e que haja muito esforço e engajamento familiar.

O tratamento especializado é um processo dinâmico e global orientado para a recuperação física e psicológica do indivíduo com deficiência, tendo como objetivo a sua reintegração social” (BATISTA, 2012, p. 3).

Para isso, usamos técnicas e métodos fundamentados. Quanto menor a idade, mais flexível e apto está o cérebro para mudanças estruturais, pois quando aprendemos algo cedo, nosso cérebro “cria” caminhos para que aquele conhecimento seja colocado em prática. Conforme Bosa (2006, p. 35):

É muito importante além das terapias indicarmos um método para trabalhar com a criança, pois existem quatro formas básicas para o tratamento: estimulação do desenvolvimento comunicativo e social, aprimoramento na capacidade de resolver problemas e do aprendizado, minimização das condutas que comprometem o acesso aos novos conhecimentos do dia a dia e auxílio à família.

Apesar de existirem várias intervenções para ajudar a compensar as dificuldades nessa área cognitiva, diminuir suas restrições, resgatar o afeto e as emoções que foram evitados de emergir.

Nesse sentido, a terapia é fundamental, mais sem objetivo bem-sucedido traz pouco ou nenhum efeito, pois o tratamento precisa ser feito em conjunto, na qual médico, família, escola e terapia específica para o transtorno do espectro autista estejam em plena sintonia (SANTOS, 2008, p.56).

Nessa acepção Fonseca (2013, p. 52), descreve alguns dos principais métodos utilizados para o tratamento de autismo:

- a) **Método PECS** – É conhecido mundialmente por estar ligado aos elementos incitativos da comunicação por meio de uso de figuras;
- b) **Método TEACCH** – Trabalha-se a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto são utilizados estímulos visuais como, figuras ou cartões, além de estímulos corporais;
- c) **Método Montessori** – Trabalha a educação, com a qual criança terá a liberdade de escolher o material a ser usado proporcionando colaboração;
- d) **Método ABA** – Estimula o conhecimento através de materiais concretos sendo ilustrados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração.

Nessa perspectiva, a TEA não tem cura e ainda não existe uma medicação que trate todos os sintomas. Os atuais recursos medicamentosos ajudam indiretamente nas disfunções sociais e da linguagem, ao permitir que essas pessoas fiquem mais sossegadas e focadas para participar de momentos de interação. Hoje, já existem várias técnicas que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem dos autistas; porém, falta qualificação profissional para aplicá-los com sucesso. Nesse sentido, a figura do professor é essencial. Criatividade, dedicação e conhecimento, são aptidões que não podem faltar ao educador. Contudo, nessas condições, o docente estará capaz para entrar no mundo excêntrico do autista e dar início ao processo de alfabetização (FONSECA, 2013).

Todos os envolvidos precisam de muita paciência, uma vez que o tratamento não é fácil, tampouco tranquilo. É preciso a adesão de todas as técnicas propostas para possibilitar à criança autista a aprendizagem e a fazer coisas que não surgem naturalmente. Assim, quanto maior a força de vontade para vencer os obstáculos, melhores serão os resultados do tratamento.

2.4 A Importância do Lúdico no Universo Autista

Sobre o direito de aprender, a Constituição Federal (1988) que assegura que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, 1988, Art. 205).

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil assegura o direito de todo ser humano a ter acesso à Educação Básica, pública e de qualidade (BRASIL, LDB, Lei nº 9.394/96, 1996). Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça afirmando que toda pessoa tem direito à educação (BRASIL, DUDH, 1948).

Dentre esses direitos citados, o “assegurar o direito à aprendizagem” é o que vem sendo ostensivamente debatido na área da educação básica, principalmente após a promulgação da Lei nº 11.274, que altera a LDB n. 9.394/96. Isso nos leva a refletir que, apesar da intensificação dos direitos civis direcionados às pessoas com deficiência, é preciso reconhecer a usurpação desses mesmos direitos, mais especificamente quando se trata de crianças. Quanto maior a vulnerabilidade a qual estão expostas, menor seu acesso e permanência em espaços destinados ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1999), a escolarização está relacionada à aprendizagem, que, por sua vez, é síntese, objetivo e eixo central do que se busca como educação de qualidade para todas as crianças, garantindo com isso o desenvolvimento de práticas educativas que, de fato, se revertam em intervenções eficazes que ofereçam um conhecimento significativo. O valor do lúdico situa-se na possibilidade de realização do exercício, no plano imaginativo, na construção da autonomia ao delinear, simbolizar, representando papéis e ocasiões cotidianas no caráter social das vivências lúdicas, que requerem interações significativas diante da realidade existente (PIAGET, 1977).

A estrutura física apropriada em toda a escola, professores bem formados e um currículo eficiente na intenção de ensinar adequado nas possibilidades e necessidades formativas das crianças autistas, pois a importância do lúdico exige uma concepção essencial: o lúdico e a educativa. Na escola, as atividades lúdicas podem surgir em dois sentidos: amplo, como material ou situação livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o seu desenvolvimento; e restrito, como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aprendizagem da criança autista.

Deste modo, é essencial que os educadores saibam quais os artifícios que podem contribuir, por sua atividade lúdica construtiva no espaço da escola, na hipótese de uma prática educativa que provoque uma atenção à criança autista, para que tome atitudes, faça suas próprias escolhas e vá amadurecendo, desenvolvendo seu raciocínio. Significa dizer então que, quanto mais ricos forem os conhecimentos vivenciados, quanto mais

estimulado for seu desenvolvimento da linguagem, físico, sensório motor, afetivo, cognitivo e social, maiores e mais seguras serão suas aprendizagens e mais diversificado será seu repertório de habilidades (FREIRE, 1996).

O lúdico no universo do autista, nos espaços escolares demonstra uma compreensão de aluno como a criança autista, como sujeito de linguagem, como sujeito de direitos, dentre os quais o direito a aprender e se desenvolver plenamente, tendo uma escola como ambiente alfabetizador excepcional, onde desenvolvem as práticas educativas significativas. Nesse sentido, existem várias linguagens que fazem parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças autistas e devem ser acolhidos pela escola.

O referencial teórico-metodológico interacionista tornou-se base quando se trata da temática acerca do autismo e sobre a importância do lúdico na prática pedagógica, para concretização do processo de aprendizagem do educando autista comportando uma melhor exploração das suas potencialidades e possibilidades. Ao pensar numa criança autista e no modo como ela vê e constrói seu universo, são revelados inúmeros questionamentos que perpassam a limitação. As pessoas têm de entender e perceber que os conceitos, métodos e técnicas utilizadas no processo de aprendizagem do autista devem acontecer com adaptações.

Nessa perspectiva, o autismo traz alguns obstáculos para a inclusão escolar. Por isso, é indispensável um trabalho sistematizado em que a ludicidade deva ser aplicada constantemente, ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor, relacionando com os outros colegas, tornando-se ativos, participativos, que perceba suas capacidades, apesar das suas limitações, como um biopsicossocial (CAMARGO, 2003).

Os tripés administrativos, financeiros e pedagógicos, causam um movimento harmonioso na escola, principalmente quando a gestão está em harmonia com a família e toda a sociedade, juntos buscando o desenvolvimento integral. Assim, é possível dar os primeiros passos para uma escola de qualidade, direito intrasferível de todos os cidadãos. As crianças devem ser respeitadas em seu processo educacional e ao formar seu modo mais significativo de compreender a vida, desenvolver-se a partir das relações com o meio ambiente e com as estruturas que possui no processo de conhecimento e na construção social.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

O presente estudo teve o objetivo de aplicar as atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que é “determinada pela busca de essência da realidade humana e social” (TAVARES, 2015, p.144). Para Marconi (2010), a pesquisa de campo é um método utilizado para adquirir informações essenciais acerca dos resultados desejados.

Nesta perspectiva, quanto aos objetivos, o estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, exigindo do investigador a descrição precisa das informações sobre os fatos e fenômenos de determinada realidade que se pretende estudar (TRIVIÑOS, 1987). E quanto à abordagem da análise, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, partindo de uma concepção hipotética a qual compreende o fenômeno do particular para o geral e busca dialogar com as concepções teóricas acerca do objeto investigado. (MINAYO, 2001, p.14).

3.2 Campo de Pesquisa

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a Escola de Educação Básica, situada no Campus I da Universidade Federal da Paraíba, entre dois grandes bairros da cidade de João Pessoa: Bancários e Castelo Branco. Foi fundada em 21 de setembro de 1988, sua origem como Centro de Convivência Infantil (CCI) se deu a partir das reivindicações da Associação dos Funcionários da Universidade Federal - AFUF (hoje Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba – SINTESP), Associação de Docentes da Universidade Federal - ADUF e Diretório Central dos Estudantes - DCE, tendo em vista a necessidade de uma creche para atender filhos de professores, alunos e funcionários da UFPB e a comunidade circunvizinha, na faixa etária de 4 meses a 4 anos de idade.

Em fevereiro de 1990, iniciou suas atividades e, em 23 de setembro de 1993, passou a vincular no Centro da Educação - CE, com a sigla CECOI (Centro de Convivência Infantil), atendendo a comunidade circunvizinhas em entorno do Campus I da UFPB, filhos de educadores e funcionários da Universidade, constituindo uma

clientela diversificada com a relação à condição socioeconômica da comunidade escolar. Tendo em vista a solicitação de diversos familiares das crianças matriculadas na Creche, em 1997, procedeu-se ampliação do atendimento das crianças, estabelecendo à alfabetização, ou seja, até 6 anos de idade. Em 2008, é implantado o Ensino Fundamental com turmas do 1º e 2º ano, advindas do jardim II e alfabetização respectivamente.

Atualmente, a Escola de Educação Básica se caracteriza pelo atendimento à comunidade em geral. Sua função primordial é o desenvolvimento intelectual e profissional da comunidade, contribuindo com suas ações de ensino, pesquisa e extensão para a diminuição histórica dos processos de exclusão pelos quais passam as classes populares. Portanto, promover oportunidades de acesso, permanência e sucesso às crianças e adolescentes que, em outras condições, não teriam direito à escola de qualidade.

Nessa perspectiva, a instância máxima de decisão é o conselho Deliberativo que tem a função normativa, consultiva e representativa no âmbito administrativo - didático-pedagógico, atende a Educação Infantil nas etapas do Infantil I ao Infantil V e o ensino fundamental com 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano no período da tarde. Com a construção de uma nova área para a brinquedoteca e a recuperação do espaço do berçário, que atualmente funciona a brinquedoteca voltará a atender o berçário e assim, resguardar o princípio do Regimento da Escola da Educação Básica no que se refere ao atendimento de acordo com a capacidade de funcionamento em termos físicos e de funcionários em turno parcial. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Quantidade de turmas da Escola de Educação Básica

MODALIDADE	ETAPA	IDADE
Educação Infantil	Infantil I	06 meses a 01 ano
	Infantil II	01 ano a 02 anos
	Infantil III	02 anos a 03 anos
	Infantil IV	03 anos a 04 anos
	Infantil V	04 anos a 05 anos
		05 anos a 04 anos
Ensino Fundamental	1º ano	06 anos a 07 anos
	2º ano	07 anos a 04 anos
	3º ano	08 anos a 09 anos
	4º ano	09 anos a 10 anos
	5º ano	10 anos a 11 anos

A escola de Educação Básica oferece um ambiente físico adequado e agradável, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Estrutura Física da Escola

DEPENDÊNCIA DA ESCOLA	QUANTIDADE
Sala de Coordenação	01
Secretaria	01
Sala de Serviço Social	01
Sala de Educadores	01
Sala de Espera	01
Sala de Apoio e Manutenção	01
Banheiros para Adultos	02
Sala de Coordenação Pedagógica	01
Almoxarifado	01
Cozinha	01
Sala de Enfermaria	01
Gabinete Médico	01
Sala de Nutrição	01
Banheiros para Crianças	04
Brinquedoteca (Sala de Leitura, Jogos, Televisão, Artes)	01
Pátio Coberto com dois Ambientes	01
Área de Convivência Social	01
Sala de Aula com Dois Ambientes e Banheiros Internos	01
Salas de Aulas	06
Área livre e Ampla com Parque de Areia com Brinquedos de Escorrego e Um Trem	01

Fonte: Elaborado pela Autora

As adequações curriculares da escola de Educação Básica têm medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos, nos níveis do projeto pedagógico da escola, na sala de aula e nas atividades. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos educandos e o favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como

referência o currículo regular, buscando maximizar as suas capacidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e necessidades educacionais especiais. Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõe que o tratamento diferenciado pode significar para os alunos, que necessitam, igualdade de oportunidades para todos. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa na perspectiva da escola para todos.

3.3 Sujeito da Pesquisa

Foi sujeito da pesquisa 1 criança autista do sexo masculino pertencente ao Ensino Fundamental I - 4º ano no turno da manhã, com 10 anos de idade. A pesquisa contou ainda com a participação da educadora regente, que através da sua atuação em sala de aula, ofereceu informações sobre algumas situações cotidianas acerca das atividades lúdicas desenvolvidas.

3.4 Procedimentos e Instrumentos

Para organização, tratamento e análise dos dados, estruturamos os procedimentos. Para a coleta de dados foi realizada a pesquisa bibliográfica “ [...] que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32), além das pesquisas realizadas em web, sites, artigos científicos e livros relacionados às seguintes palavras indexadoras: Linguagem; Lúdico; Autismo. A revisão bibliográfica foi realizada a partir dos resumos de cada pesquisa encontrada, a partir da qual foram selecionados os objetivos, a metodologia e os resultados, os quais deram suporte aos nossos objetivos e nos auxiliariam na construção da nossa problematização.

[...] a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano de pesquisa (MARCONI, 2010, p.169).

Em seguida, desenvolve-se a pesquisa, caracterizada pelo envolvimento direto do pesquisador com a pessoa investigada, um importante instrumento para a validação do pesquisador. No entanto, para que esta observação se concretize, é necessário que a atuação

[...] consista na participação real do pesquisador, na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde - se com ele. Fica tão próximo quanto membro grupo que está estudando e participa das atividades normais desde (MARCONI, 2010, p.177).

Nesse sentido, desenvolveram ações pedagógicas lúdicas que estimulou a leitura, escrita e outras habilidades para o desenvolvimento da criança autista na educação infantil, pois esse processo metodológico permitiu a construção dos relatos dos fenômenos investigados, além de possibilitar refletir sobre a realidade do sujeito no contexto escolar. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram câmera fotográfica, bloco de anotações, jogos lúdicos.

4 POR DENTRO DA LINGUAGEM LÚDICA DO AUTISMO: PLANO DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

Para a intervenção foi necessária a elaboração do plano de aula, onde pudéssemos trabalhar com a linguagem lúdica, objetivando abordar alguns conteúdos adequados às propostas dos referenciais Curriculares Nacionais da Educação Especial. Os eixos de intervenção abordam: a ludicidade para o desenvolvimento da leitura e escrita, que são elementos norteadores para o desenvolvimento das atividades lúdicas no ensino-aprendizagem da criança autista.

Os objetivos da intervenção foram: fazer o uso da linguagem lúdica para estimular a leitura e escrita, além de outras habilidades: físico, sensório motor, afetivo, cognitivo e social, pois maiores e mais seguras serão suas aprendizagens e mais diversificado será seu repertório de competências no processo de conhecimento e na construção social. Para uma melhor compreensão, explanaremos os resultados da intervenção em momentos:

1º momento - trabalhando e conhecendo os alfabetos. A criança autista tinha que encontrar os alfabetos (embaralhados), ao comando da observadora, a criança depositava na boca da baleia, no decorrer da atividade a criança mudava de comportamento, entre calmo e agitado. Quando solicitada para depositar na boca do tubarão a letra correspondente, tais como: M - N ou G - J, a criança apresentava-se confusa e irritada ao ser ensinada a maneira correta.

Figura 1: Jogo dos Alfabetos



Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

2º momento - Reconhecendo a família silábica, onde a criança autista tinha que encontrar a família silábica (embaralhadas), quando dito pela observadora, em certos momentos estava distraído com algo que chamava sua atenção e voltava a concentrar-se na atividade. Ao iniciar a 1ª sílaba (MA,...) para a criança autista completar a família correspondente. Durante certos momentos, sentia dificuldades para encontrar a sílaba indicada, ao mesmo tempo, ficava muito nervoso, mas acabava encontrando a sílaba apropriada.

Figura 2: Jogo da família silábica



Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

3º momento - A criança autista devia procurar a figura que estava dentro da palavra indicada, por exemplo: FIVELA. Era questionado: Qual a figura que está dentro da palavra FIVELA? A resposta certa é VELA, que estava (embaralhada) para ele encontrar a figura correspondente. Certas ocasiões existiam erros e acertos, uma vez que tentava corrigir, mas não aceitava outra resposta senão a dele, aonde conduzia a um nervosismo, ao tentar conversar com maior paciência com a criança autista, explicando passo a passo, a resposta correta.

Figura 3: Jogo da figura dentro da palavra



Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

4º momento - A criança autista tinha que dizer qual letra estava errada no nome que estava escrito e expor a letra correta, conseqüentemente formar a palavra certa relacionado com a figura ao lado. Muitas vezes errava propositalmente só para dizer a resposta pronta. Por exemplo: A figura COLA - CILA, ao trocar a letra O por I.

Figura 4: Jogo de Troca Letras



Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

5º momento - A criança autista, nessa ocasião, encontrava-se com sono em sala de aula, por sinal não queria fazer nenhuma atividade executada pela professora, mesma assim, pedi para acompanhar, pois tinha uma surpresa! Só iria mostrar depois de terminar a atividade (bingo de letras), onde as letras alfabéticas estavam (embaralhadas) para

encontrar a letra inicial alfabética de cada figura correspondente, por exemplo: CARRO = __ARRO. Por fim, mostrei a surpresa que o incentivou a iniciar e concluir a atividade.

Figura 5: Bingo de Letras



Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

6º momento - A criança autista tinha de observar as expressões e sentimentos e logo abaixo das expressões, trazia a palavra escrita para ajudar no processo de aprendizagem. Utiliza-se, principalmente, para ajudar na construção social para ter êxito no processo de ensino - aprendizagem na escola e fora do contexto escolar. Assim, a criança soube analisar todas reações exposta pela observadora, como desânimo, alegria, triste, raiva, dentre outros.

Figura 6: Jogo de Reações Facial



Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

Analizados os jogos, após a intervenção pedagógica, percebi a presença do conhecimento e da sensibilidade durante as atividades lúdicas que o aluno realizou, visto que a educadora da turma do Ensino Fundamental I estimula bastante o contato com as crianças, juntamente a criança autista e com a ludicidade de forma direta ou indireta em seu cotidiano escolar. Para ter uma melhor observação, introduzi uma atividade escrita para fazer uma revisão de todos os jogos lúdicos durante a intervenção pedagógica e ter mais êxito no ensino-aprendizagem da criança autista.

Trazer o lúdico para a criança autista na faixa etária de 10 anos me fez entender a importância do papel do educador como mediador do conhecimento. Antunes afirma que:

[...] as brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico super valorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo (ANTUNES, 2001, p. 28).

Durante a intervenção pedagógica, foi interessante perceber a importância do lúdico, bem como jogos, nestes residem importantes ferramentas que o professor deve abraçar de forma inter e transdisciplinar para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança autista,

O jogo está presente na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades na prática pedagógica [...] que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam e buscam evitar distinção rígida entre jogo e tarefas sérias. Nesse caso, os jogos e brincadeiras das crianças podem e devem ser introduzidas como recursos didáticos importantes, pois, brincando a criança aprende (VOLPATO, 2002, p. 96).

No entanto, é importante analisar que a criança autista tem curiosidade sobre cada jogo lúdico apresentado, buscando adquirir novos conhecimentos, habilidades para desenvolver a capacidade de pensar, apesar dos erros e acertos. O educador deve estar apto para empregar vários tipos de materiais e formas a sua disposição, utilizando muitas vezes as atividades lúdicas, onde poderão estimular as crianças autistas para a

aprendizagem mais fácil, ao agregar entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, a partir da leitura que faz sobre o mundo, ou seja, a sua realidade.

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, esta tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito (VASCONCELLOS, 1998, p. 74).

Nessa primeira descrição, codificamos os Alfabetos, a família silábica e escrevemos o substantivo mediante as imagens.

Figura 7: Atividade realizada por R.S

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
JOÃO PENSOA - 12 DE SETEMBRO DE 2018
ALUNO: R.S

ATIVIDADE DE CLASSE

1 - ESCREVA OS ALFABETOS:

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O
P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z

2 - COMPLETE A FAMÍLIA SILÁBICA:

a) BA = BA-BI-BU-BU
b) DA = DA-DI-DE-DE
c) FA = FA-FI-FO-FO
d) GA = GA-GI-GO-GO
e) LHA = LHA-LI-LO-LO

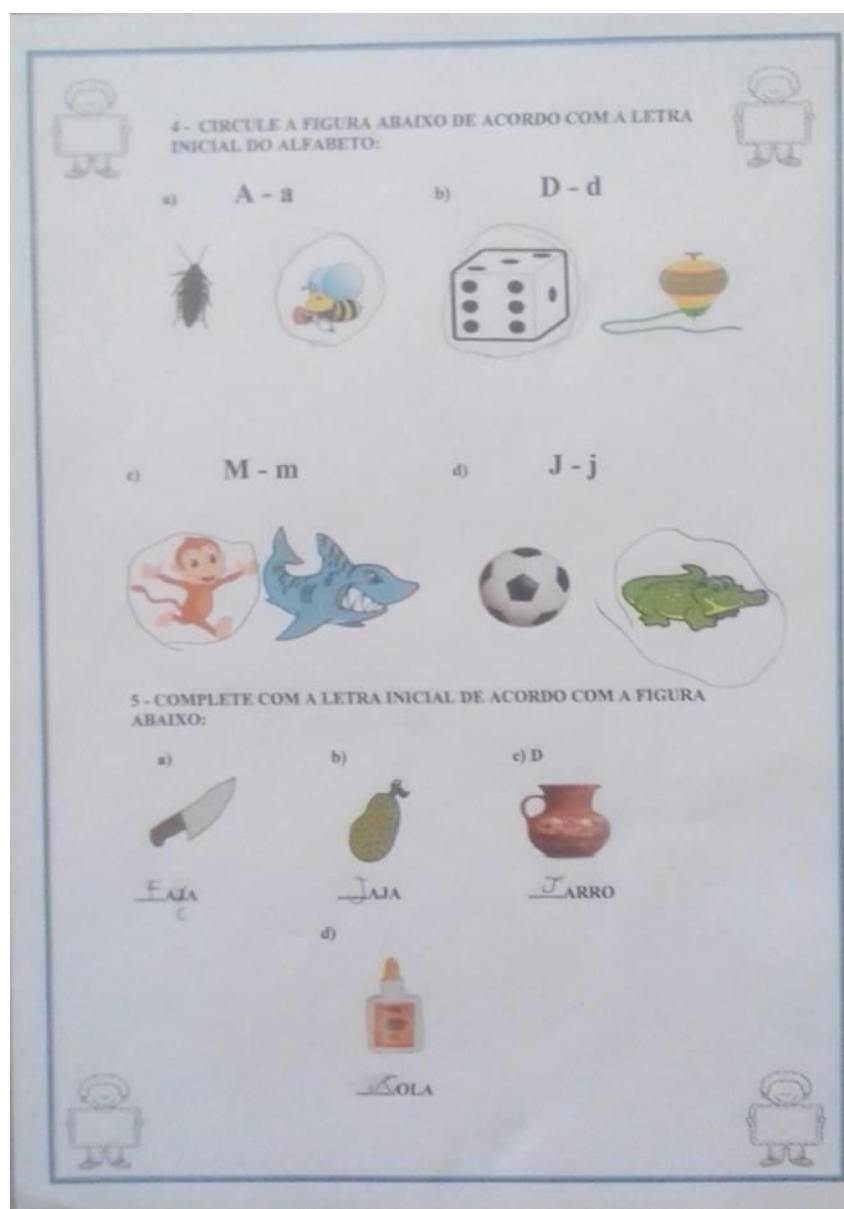
3 - ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:

Boneca Balão Coelha

Fonte: Fotografado pela Autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

Outra atividade para introduzir ao circular a figura mediante a letra inicial do alfabeto e depois completar a letra inicial do alfabeto diante da figura amostra.

Figura 8: Atividade realizada por R.S



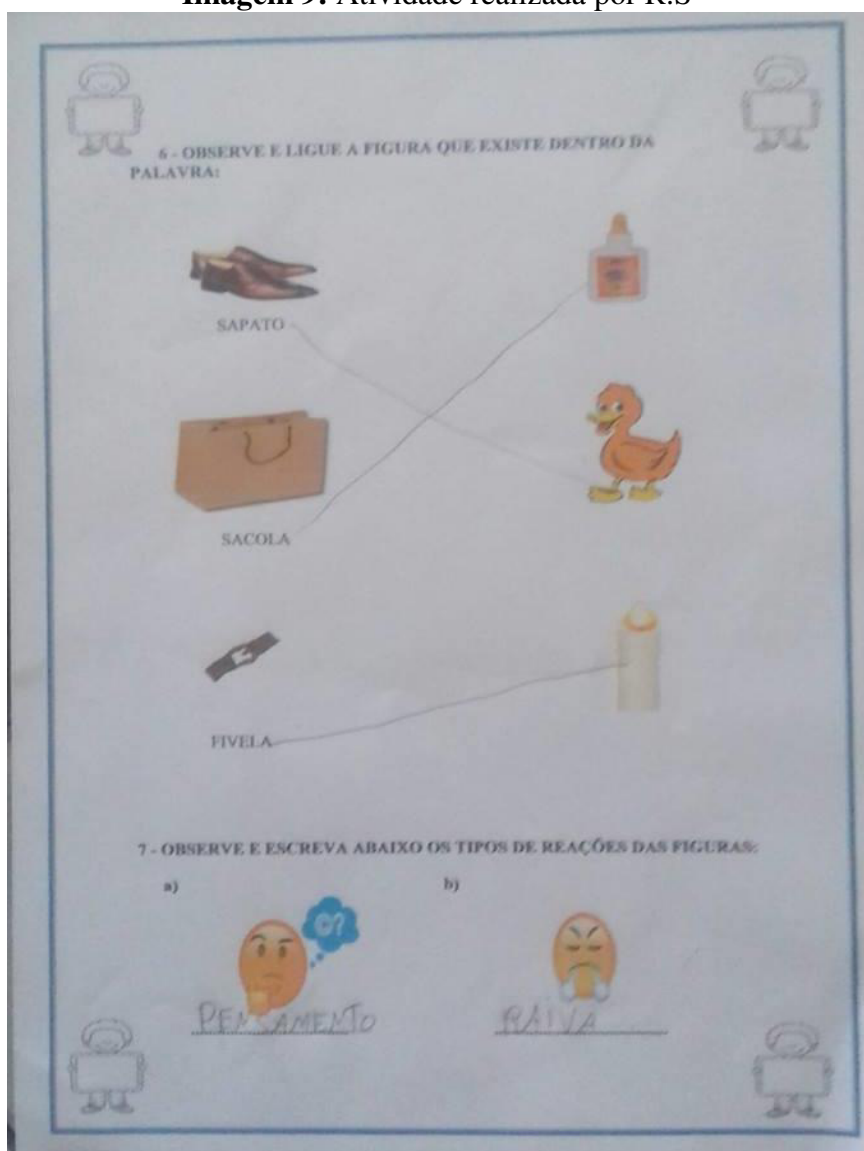
Fonte: Fotografado pela autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

A atividade lúdica é uma atividade rica em estimulação e pode conter o desafio necessário para provocar uma determinada aprendizagem e para a situação-descoberta no

processo de conhecimento. De acordo Coscia (2010), o professor, ao iniciar o processo de ensino-aprendizagem com uma criança com autismo, terá uma sensação de recusa ao interagir e ao aprender qualquer coisa proposta por ele. Este deve proporcionar um ambiente adequado, com intervenções necessárias para que ocorra a comunicação.

A última atividade que introduzi para a criança autista, foi a de observar e ligar a figura que está dentro da palavra e logo após escrever os tipos de reações e sentimentos diante da figura abaixo. Em alguns momentos da intervenção, pude perceber a grande dificuldade para escrever, sem algo que está escrito, uma vez que ele é BOM COPIADOR, contudo, tinha que dizer letra por letra para responder mediante a resposta e ler a pergunta seguinte da atividade executada.

Imagem 9: Atividade realizada por R.S



Fonte: Fotografado pela Autora. Diário de Campo. EEBAS/UFPB

Sendo assim, o professor não deve desistir diante das dificuldades expostas pela criança autista no ensino-aprendizagem, que conta com erros e acertos no processo de conhecimento. Mas nunca desistir, para alcançar o seu maior objetivo mediante a criança autista. É alcançar dia-após-dia, o desenvolvimento em todos os aspectos no processo de conhecimento e na construção social.

Os resultados superaram as expectativas, onde as atividades lúdicas foram introduzidas para o aperfeiçoamento da leitura-escrita da criança autista, apesar das dificuldades. Foi obtida uma noção da leitura-escrita, mas ainda tem muito a melhorar nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao manifestar a conduta lúdica, “a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (KISHIMOTO, 2008, p.32). Neste sentido, ao refletir sobre uma criança e na maneira como ela observa e constrói seu mundo, essa pesquisa objetivou uma ampla discussão que consolidam a educação do autismo.

Compreendem-se que os métodos e técnicas empregadas no procedimento de aprendizagem do autista devem ocorrer com adaptações, pois trazem dificuldades para a inclusão escolar, bem como para a inclusão social. Por isso, é indispensável um trabalho organizado, em que a ludicidade deve ser introduzida auxiliando os alunos autistas a distinguirem o mundo ao seu redor, tornando ativos e participativos através das suas habilidades, apesar de suas restrições como ser bio-psico-social.

Nessa perspectiva, a influência mútua entre pais e professores é essencial para o processo de conhecimento da criança com autismo, pois juntos vão ter êxito em contribuir de certa maneira no ensino-aprendizagem dinâmico e significativo para conseguir o melhor na aprendizagem e o uso apropriado ao desenvolvimento da linguagem lúdica prazerosa e dinâmico que motive o conhecimento.

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tomar a informação significativa, a escolher os dados verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte do referencial. A utilização das tecnologias abre novas possibilidades para que professores, pais e alunos possam superar barreiras físicas, colocando o mundo mais acessível à ponta dos dedos. (NUNES, 2014, p33).

O método de educar é bastante complicado por abranger vários aspectos: metodologia, ambiente, objeto de ensino, ferramentas, dentre outros, uma vez que o aprender é difícil, pois submerge pontos afetivas, cognitivas, sociais e motivação. Muitos são os empenhos para superar os obstáculos, abolir preconceitos e avaliar o direito de todos a uma educação eficaz. O alvo dessa pesquisa foi colaborar para os estudos sobre a reabilitação do autista, um campo ainda pouco averiguado, mas que mostra um ambiente de vasta discussão nas instituições de ensino e nos centros acadêmicos na expectativa de ultrapassar as barreiras para investir em outros estudos sobre essa temática que ajude de alguma maneira a ilustrar no aprendizado desse sujeito.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo: Summus, 2001.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Deficiência, autismo e psicanálise**. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. Revista Ciência Psicológica, v.04, n.02, 2012.

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Márcia Rejane. **A família de crianças com autismo: contribuições clínicas e empíricas**. In: SCHMIDT; Carlo (org). Autismo, educação e transdisciplinaridade. 2. ed. Campinas: Papirus, p. 2-50, 2013.

BOSA, Cleonice. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28. 2006.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **Teatro na Escola: a linguagem da inclusão**. Passo fundo: UPF, 2003.

COSCIA, M.R. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no ensino fundamental I**. São Paulo. Disponível em: <www.crda.com.br/tccdoc147.pdf>. Acesso em: 08 de outubro.2018

DANTAS, Taisa Caldas. **Panorama Histórico da Educação da Pessoa com Deficiência: Caminhos da Inclusão**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18864903-Panorama-historico-da-educacao-da-pessoa-com-deficiencia-no-brasil-caminhos-da-inclusao.html>. Acesso em: 9 de julho de 2018.

FERREIRA, Joana Cristina Paulino. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. Porto, 2009. Dissertação (Monografia em Educação Física); Faculdade de Desporto; Universidade do Porto, 2009.

FONSECA, Maria Elisa; LEON, Viviane. **Contribuições do ensino estruturado na educação de crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo**. Carlo (org). Autismo, educação e transdisciplinaridade. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. São Paulo. Ática, 1995.

KISHIMOTO, Tizuco (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2008.

MINETTO, Maria de Fatima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2.ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

PEREIRA, Márcia Cristina Lima. **Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar**. Brasília: UCB, 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, 2009.

PIAGET, J. **O Juízo moral da criança**. São Paulo. Summus, 1994.

QUEIROZ, Adenize. Plano nacional de educação - meta 04. **Lei 13.146/2015**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 de julho de 2018.

SCHMIDT, Carlos. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1999.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar. Cidade futura**. Florianópolis: 2002.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações**. São Paulo: Libertad, 1998.